



UNIVERSIDADE TÉCNICA DE LISBOA
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



Relatório Final de Estágio Pedagógico realizado na Escola Secundária Rainha D. Leonor 2012/2013

Dissertação elaborada com vista a obtenção do grau de Mestre em
Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Júri:

Presidente:

Doutor António José Mendes Rodrigues, professor auxiliar da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa

Vogais:

Doutora Ana Luísa Dias Quitério, professora assistente convidada da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa

Mestre Maria da Conceição Ribeiro Rexêlo Pedro, professora assistente convidada da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa

Licenciado José João de Frias, docente da Escola Secundária Rainha D. Leonor

Bruno Celso Pereira Neto

2013

Júri:

Presidente:

Doutor António José Mendes Rodrigues, professor auxiliar da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa

Vogais:

Doutora Ana Luísa Dias Quitério, professora assistente convidada da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa

Mestre Maria da Conceição Ribeiro Rexêlo Pedro, professora assistente convidada da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa

Licenciado José João de Frias, docente da Escola Secundária Rainha D. Leonor

“Você está a caminho do
sucesso quando compreende que o
fracasso não passa de um desvio.”

(William G. Wilnes Jr.)

AGRADECIMENTOS

No decorrer desta etapa, foram muitas as pessoas que enriqueceram a caminhada realizada ao longo do ano letivo a nível pessoal e, sobretudo, a nível profissional. Por essa razão, desejo expressar os meus sinceros agradecimentos:

À professora Conceição Pedro pelo apoio e proximidade permanente ao longo de todo o processo de estágio.

Ao professor João Frias, um apaixonado pela escola e pelo ensino da Educação Física, porque me fez chegar a muita coisa para além do processo convencional de estágio. Sempre presente.

Ao Ricardo Paulo, colega de “batalha”, com quem sempre tive extrema facilidade em trabalhar e com quem construí uma verdadeira amizade.

Ao João Sérgio por ser um verdadeiro amigo e sempre presente, com quem desabafei e discuti ao longo do tempo sobre problemáticas do estágio e do ensino da Educação Física e, também, pela cedência de um telhado.

Aos meus pais pelo incentivo que sempre me deram nesta e noutras caminhadas. São sem dúvida um exemplo de vida e de forma de ser e de estar a seguir.

À Mónica, minha esposa, pelo apoio incondicional e pela ajuda permanente. Semanas a fio foi mãe e pai ao mesmo tempo. Obrigado “Farnel”.

À “Giriborras” e ao “Piri” pela alegria e energia transmitidos e por serem o que de mais importante tenho na vida.

RESUMO

Este relatório tem como principal objetivo analisar o processo de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Secundária com 3.º Ciclo Rainha D. Leonor no ano letivo 2012/2013, integrado no 2.º ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Motricidade Humana.

O documento visa ser um testemunho real de todas as atividades do estágio que tiveram como referência as competências expressas no Guia de Estágio Pedagógico 2012/2013, neste caso, no que concerne à Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem (Planeamento, Avaliação e Condução do Ensino) por ser a única área que me compete neste processo.

A prática pedagógica supervisionada constituiu um momento fundamental de formação pessoal e profissional, na medida em que permitiu a confrontação entre a formação inicial de Licenciatura terminada no ano 2000, os doze anos de lecionação maioritariamente no 2.º Ciclo do Ensino Básico que possuo, a formação teórica inicial de mestrado e o contexto real de ensino na Escola Secundária com 3.º Ciclo Rainha D. Leonor, tomando consciência clara da importância que a formação contínua assume na melhoria das práticas e da intervenção pedagógica.

Ao longo do relatório, as subáreas da Área 1 (Planeamento, Avaliação e Condução do Ensino) serão sujeitas a uma descrição numa perspectiva crítica, que incide nos desafios encontrados, nas atividades desenvolvidas e nas decisões e estratégias adotadas com o intuito de superar as dificuldades e alcançar um patamar mais elevado de qualidade na intervenção pedagógica em Educação Física.

Palavras-chave: Educação Física; Formação; Ensino-aprendizagem; Feedback; Avaliação.

ABSTRACT

This report has as main objective to analyse the process of a teacher training developed in Rainha D. Leonor high school in the school year 2012/2013, integrated into 2nd year of the Master Degree in Teaching Physical Education in Primary and Secondary Education of Human Kinetics University.

The document aims to be a real witness of all activities of the stage that had reference to the express powers in Teacher Training Guide 2012/2013, mainly in relation to Area 1 - Organization and Management of Teaching and Learning (Planning, Evaluation and Directing/Directed Education) for being the only area that I have to analyse in this process.

A supervised teaching practice was a fundamental moment of personal and professional training, as it allowed the confrontation between the initial formation of Degree completed in 2000, twelve years of practice teaching mostly in the 2nd grade of basic education that I have, the theoretical initial Masters and context of actual teaching in Secondary high School Rainha D. Leonor, taking clear awareness of the importance that training takes at improving practices and pedagogical intervention. This was a process of capital importance mainly because it allowed me to use new strategies that have proven more effective than others I had used in my career and thought as absolute truths.

Throughout the report, the sub-areas of Area 1 (Planning, Evaluation and Directing/Directed Education) will be subject to a description of a critical perspective, which focuses on the challenges found in the activities, decisions and strategies adopted in order to overcome difficulties and achieve a higher level of quality in the educational intervention in Physical Education.

Keywords: Physical Education, Training, Teaching and learning; Feedback, Evaluation.

ÍNDICE

| | |
|---|----|
| 1. INTRODUÇÃO..... | 1 |
| 2. CONTEXTUALIZAÇÃO | 3 |
| 2.1. O Meio | 3 |
| 2.2. A Escola | 6 |
| 2.3. O Grupo de Educação Física | 7 |
| 2.4. O Núcleo de Estágio..... | 8 |
| 2.5. A Turma (12.º 4.ª)..... | 9 |
| 3. ANÁLISE/ REFLEXÃO CRÍTICA | 14 |
| 3.1. Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem..... | 15 |
| REFLEXÃO FINAL..... | 40 |
| BIBLIOGRAFIA..... | 42 |

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|---|----|
| Ilustração 1 – Idade dos alunos | 10 |
| Ilustração 2 – Prática de desporto fora da escola | 10 |
| Ilustração 3 - Modalidade..... | 11 |
| Ilustração 4 – Alunos federados..... | 11 |
| Ilustração 5 - Modalidade..... | 11 |
| Ilustração 6 - IMC | 12 |

LISTA DE ABREVIATURAS

AI - Avaliação Inicial
AF - Avaliação Formativa
AS - Avaliação Sumativa
EF - Educação Física
ESRDL - Escola Secundária Rainha Dona Leonor
GEF - Grupo de Educação Física
IMC - Índice de Massa Corporal
JDC – Jogos Desportivos Coletivos
NE - Núcleo de Estágio
PAI – Protocolo de Avaliação Inicial
PE – Plano de Etapa
PT – Plano de Turma
PNEF - Programa Nacional de Educação Física
PUE – Plano Unidade de Ensino
UE - Unidade de Ensino

1. INTRODUÇÃO

“A Escola tem vindo a assumir cada vez mais relevo como pilar da sociedade ocidental atual, constituindo não apenas um dos locais onde o adolescente passa grande parte do seu tempo, como um dos contextos privilegiados para a promoção da saúde/bem-estar, para a promoção e desenvolvimento de competências, para a conquista de autonomia, e para a adequada preparação da entrada na vida adulta” (Ceballos, 2009 & Sánchez, 2008, cit. in. Silva, 2012, p.13).

É comum conhecermos alguém que atribui a desvalorização às práticas corporais devido a experiências negativas que teve na escola, relacionadas com a competição, ou quando teve uma frustração decorrente de atitudes preconceituosas. Segundo Millen Neto et. al. (2010), cit. in. Tenório e Silva, n.d.:

“...os adolescentes possuem uma opinião formada sobre a Educação Física baseada em experiências pessoais anteriores. Se eles foram marcados por sucesso e prazer, o aluno terá uma opinião favorável quanto a frequentar as aulas. Ao contrário, quando o aluno registou várias situações de insucesso e de alguma forma se exclui ou foi excluído, a sua opção será pela dispensa das aulas, utilizando como primeiro discurso aquele pautado em não gostar da atividade” (p.3).

Segundo o sugerido no Programa Nacional de Educação Física (PNEF), “a conceção de Educação Física concretiza-se na apropriação das habilidades e conhecimentos, na elevação das capacidades do aluno e na formação das aptidões, atitudes e valores (bens de personalidade que representam o rendimento educativo), proporcionadas pela exploração das suas possibilidades de atividade física adequada e intensa, saudável, gratificante e culturalmente significativa” (Jacinto, Comédias, Mira e Carvalho, 2001, p.6).

O PNEF no capítulo 2.1 – Finalidades, destaca três pontos fundamentais que se interligam e são indissociáveis mas que eu arrisco dar relevo ao último desses pontos que passa por reforçar o gosto pela prática regular das atividades físicas e aprofundar a compreensão da sua importância como fator de saúde ao longo da vida e componente da cultura, quer na dimensão individual quer social.

O meu percurso enquanto professor e agora enquanto professor estagiário tem como objetivo colocar-me à disposição da Escola, como Instituição, e ser colaborador ativo na adequada construção do perfil dos alunos com quem trabalho.

Foram anteriormente abordadas quatro ideias que funcionam para mim como fatores a ter em conta e de uma importância basilar no processo de ensino aprendizagem: 1 – a escola como contexto para a promoção da saúde, para aquisição de competências, conquista de autonomia e preparação da entrada na vida adulta; 2 – o risco de uma má experiência enquanto aluno poder levar ao abandono da prática da atividade física; 3 – a Educação Física (EF) como promotora da elevação das capacidades, formadora de aptidões, atitudes e valores e possibilitadora de atividade física adequada, intensa, saudável, gratificante e culturalmente significativa; 4 – o gosto pela prática regular da atividade física e a perceção da sua importância ao longo da vida para o alcançar do lema – adultos mais ativos serão idosos mais saudáveis.

Houve certamente influências destes pilares na minha atuação enquanto professor estagiário que obviamente emergem na reflexão crítica das atividades do estágio.

Antes da referida reflexão, o relatório trata a contextualização do estágio, na qual se insere uma abordagem à Escola Secundária Rainha Dona Leonor (ESRDL) e suas principais características e particularidades, ao Grupo de Educação Física (GEF), ao Núcleo de Estágio (NE) e à Turma 4.^a do 12.^o ano sobre a qual foram desenvolvidas todas as ações de Planeamento, Avaliação e Condução do Ensino.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO

Zabalza (2002) afirmou ser necessário “conhecer-se o contexto de condições em que se vai desenvolver a programação a realizar por forma a reunir o necessário e o fundamental para que se possa planear e desenvolver um trabalho enquadrado e adaptado às necessidades do contexto em que estamos inseridos”.

2.1. O Meio

A Freguesia de S. João de Brito foi criada, de acordo com o *site* da Junta, pelo Decreto Lei nº. 42142, de 7 de Fevereiro de 1959, decorrente da necessidade de acompanhar o crescimento da cidade e ajustar áreas e populações paroquiais.

De facto, a urbanização ia crescendo e os limites da cidade de Lisboa definidos pelo Decreto de 18 de Julho de 1885 obrigava a uma redefinição.

Numa sintetizada retrospectiva podemos referir, como marcantes, os seguintes momentos na história desta zona (então designada por Alvalade).

A zona correspondente à Freguesia de S. João de Brito e anexas encontram-se documentadas desde o Séc. XIII, sabendo-se, todavia, que muito antes da nossa nacionalidade, por aqui se dispersaram vários povos.

Nesta época, esta zona, afastada do cosmopolitismo da cidade, prestava-se a reuniões de importância social. Existia, então, uma Ermida dos Santos Reis Magos, onde, em 1580, se reuniram os vereadores da Câmara de Lisboa para procederem à eleição dos procuradores a enviar às Cortes de Setúbal.

É de referir, ainda, que o terreiro desta zona tinha um carácter oficial, nomeadamente para a prática de exercícios militares. Era um espaço amplo que a Coroa e a Câmara Municipal procuravam sempre proteger e conservar livre de outras ocupações, sendo mesmo, por carta régia de 1520, interdita a ocupação destes terrenos.

Fala-se que a qualidade dos ares era excelente, que além de preservar a saúde curava também doenças. Dizia-se mesmo que os ares de Alvalade faziam milagres à saúde. Talvez por tal razão tenha ocorrido o aparecimento de muitas quintas de veraneio e, designadamente nos Séc. XVII e XVIII, palácios e palacetes que, ainda hoje, subsistem como Galveias, Galvão Mexia (hoje Museu da Cidade), quintas como Lagares D'El Rey, Coruchéus, entre outras.

Nos Séc. XVII e XVIII há documentos que referem a existência de focos industriais com pequenas e diversas fábricas, embora em casos isolados, já que se tratava mais de uma zona e paisagem rural.

No primeiro quartel do Séc. XIX os campos passam a funcionar estrategicamente para a entrada na cidade e abastecimento público e, embora a paisagem continue rural, começam a surgir oficinas e fábricas como a Fiação do Campo Grande, ou o Mercado de Gado.

A vida nesta zona, embora se tenha modificado bastante, em grande parte devido ao aumento da população e instalação de muitas actividades, não perdeu o seu aspecto campestre. Este só viria a ser alterado a partir dos anos trinta do Séc. XX.

No período até meio do Séc. XX há uma progressiva integração citadina, passando a funcionar, então, como espaço de reserva para o desenvolvimento da malha urbana. Praticamente inexistente a habitação, o espaço é usado para lazer, recreio e desportos.

A partir dos meados do Séc. XX verifica-se uma rápida urbanização, com particular destaque para a cidade universitária, que revoluciona a fisionomia da zona, ficando esta a ser identificada como de classes médias com elevados padrões de qualidade de vida, no contexto da Cidade.

A década de 40 é fértil em projectos de urbanização. Em 1945 inicia-se a obra liderada por Faria da Costa que culminará na construção do Bairro de Alvalade.

Estava organizado através de um conceito de células, ou seja, conjuntos de habitantes que usufruem do mesmo equipamento; a escola, o mercado, o comércio. Além da habitação estavam previstos equipamentos diversos de acesso fácil como comércio,

indústria, transportes, escolas, igrejas, campos de jogos, correios, bancos, postos de polícia, salas de espectáculo, clubes desportivos, espaços verdes.

Verifica-se a coexistência de habitações de categorias sociais e, no âmbito do projecto, vários bairros vão sendo construídos. Ainda nesta década surgem infra-estruturas de apoio, como o Hospital Júlio de Matos (1942), o Liceu Rainha Dona Leonor (1947) e a Escola Eugénio dos Santos (1948).

O Séc. XX foi, sem dúvida, uma época marcante na história da cidade de Lisboa. A cidade ganhou uma nova vida, em consequência do crescimento urbanístico que nela se verificou. E é neste contexto que se vai processar o desenvolvimento da freguesia de S. João de Brito.

Atualmente, São João de Brito tem mais de 13.000 habitantes, dos quais cerca de 7.400 mulheres e 5.800 homens. A população é maioritariamente constituída por indivíduos com idades superiores a 50 anos, tendo vindo a verificar-se um envelhecimento da população nas últimas décadas. Grande parte dos habitantes estão ainda no activo profissional (46%) e a percentagem de analfabetos é reduzida (13,5%), verificando-se um grau de instrução médio/superior (27,5%).

A freguesia de S. João de Brito é das mais jovens da cidade de Lisboa, contando com um património de considerável valor e de referências nacionais, já aqui referidas, como o Hospital Júlio de Matos, uma das mais cotadas unidades de doenças mentais, o Laboratório Nacional de Engenharia Civil (LNEC) - dos mais prestigiados laboratórios de engenharia, considerado por muitos como dos melhores da Europa -, além da notável Igreja Paroquial cuja fachada é das mais altas de Lisboa; o mesmo pode dizer-se da bela estátua de Santo António, das Escolas Rainha Dona Leonor, Padre António Vieira, Eugénio dos Santos, Almirante Gago Coutinho, do Estádio 1.º de Maio (INATEL), da Biblioteca Manuel Chaves Caminha, de um vasto conjunto de Clubes Desportivos, Instituições religiosas diversas, Associações e Instituições de Apoio Social.

A população do Bairro de Alvalade embora apresente uma estrutura etária envelhecida, tem vindo, nos últimos anos, a fixar jovens casais que gradualmente têm vindo a construir o seu núcleo familiar.

As atividades económicas que predominam na zona são essencialmente de carácter comercial e de prestação de serviços.

2.2. A Escola

Como refere o Projeto Educativo de Escola, a ESRDL localiza-se na R. Maria Amália Vaz de Carvalho, Bairro de Alvalade, em Lisboa, funcionando inicialmente como extensão do Liceu Rainha Dona Leonor, situado então na Rua da Junqueira.

Deixa de ser exclusivamente feminino após o 25 de abril de 1974, passando a designar-se como Escola Secundária Rainha Dona Leonor.

O edifício, obedecendo às regras arquitetónicas da Carta de Atenas, data de 1961, ano em que acolhe a população feminina no então novíssimo Bairro de Alvalade.

No decorrer deste ano letivo (2012/2013) a ESRDL passou por um processo de fusão, deixando de ser escola não agrupada e passando a fazer parte de um agrupamento de escolas, em maio de 2013. Funciona em regime diurno com treze turmas do ensino básico, trinta e duas turmas do ensino secundário; com duas turmas dos cursos de educação e formação, Tipo II, e em regime noturno com ensino recorrente de nível secundário por módulos capitalizáveis, nos cursos de ciências e tecnologias e ciências sociais e humanas.

A escola sofreu grandes obras de remodelação, requalificação e modernização no âmbito do Programa de Modernização das Escolas com Ensino Secundário, durante os anos letivo 2009/10 e 2010/11. A intervenção da Parque Escolar centrou-se essencialmente na remodelação das instalações existentes, ao nível do reordenamento de compartimentação, beneficiação de revestimentos interiores e parcial intervenção na superestrutura, remodelação integral de infra estruturas elétricas, de telecomunicações, de águas e de esgotos. O novo edifício vem dar resposta à necessidade de ampliação da escola e, simultaneamente, redefinir a entrada principal, facilitando a gestão e autonomia de espaços com maior abertura à comunidade – sala polivalente com 182 lugares, centro de recursos educativos e multimédia e espaços desportivos.

Os quatro espaços desportivos agora existentes permitem, sem dúvida, uma maior abertura à comunidade e grande facilidade quanto aos acessos e à sua utilização. Relativamente à utilização dos espaços para as aulas de EF considero que existem três dotados de grande polivalência embora haja um quarto espaço que se resume apenas à possibilidade de prática de uma ou duas matérias situação que restringe um pouco a implementação das aulas politemáticas e que por esse motivo influencia o planeamento.

Neste ano letivo a ESRDL é frequentada por 1373 alunos, durante um período de funcionamento que decorre das 7 horas e 30 minutos às 22 horas e 30 minutos.

Comunidade discente heterogénea mas, com maioria de classe média, média alta.

2.3. O Grupo de Educação Física

O GEF, no presente ano letivo, era inicialmente composto por treze professores, dos quais três eram professores estagiários. Durante o segundo período ficou reduzido a doze professores por desistência, do processo de estágio, por motivos pessoais, de um dos professores estagiários.

O GEF apresenta bastante heterogeneidade, na medida em que existem alguns confrontos de mentalidades, discrepância de idades e diferentes objetivos profissionais. Existem professores em início de carreira ambicionando ainda um lugar efetivo e outros com mais anos de serviço e já professores do quadro docente da escola. Estes fatores são determinantes, uma vez que dificultam o assumir de alguns compromissos importantes no seio do GEF.

O facto de existirem tais diferenças implica, neste caso particular, que exista pouco dinamismo e trabalho de equipa, deste modo, apesar de existir, teoricamente, um GEF, esse grupo não funciona como tal, visto que cada professor trabalha individualmente ou em pequeno grupo, segundo as suas próprias certezas, existindo muito pouco trabalho coletivo.

Na minha opinião, e erradamente, em muitas ocasiões os professores preferem ter colegas que pensem e trabalhem da mesma forma e assim não encontrar “oposição” ao longo do processo. Pelo contrário, acho que a divergência de opiniões e de formas de trabalhar e operacionalizar, desde que pedagogicamente corretas, são motivo de positivas discussões e continuadas reflexões que permitem definição de objetivos e estratégias em prol dos alunos e da Educação Física, como atestam Brás e Monteiro (1998) quando referem que “dada a importância estratégica que o grupo ocupa, este não pode ser um amontoado de pessoas gerido segundo orientações pessoais. O grupo de Educação Física da escola é o berço da socialização da profissão. É aqui que se embalam vontades quotidianas, se estabelecem vínculos, se reforçam compromissos, se estabelecem hábitos, se projecta a Educação Física em função do ‘jogo’ estratégico dos seus actores. Sem grupo e sem projecto não se é. Ou então é-se aquilo que ficou por se projectar”.

Relativamente aos documentos orientadores, o GEF não tem definido um Protocolo de Avaliação Inicial (PAI), usando apenas uma matriz, definida para a excelência em cada matéria a lecionar. Os professores estagiários em conjunto com o Orientador de Escola dividiram a referida matriz em vários critérios de classificação e posteriormente apresentaram-na aos alunos para que estes mais facilmente se situassem

e percebessem o que lhes faltava adquirir para poder aspirar a uma avaliação final mais elevada.

Finalizado o processo e relativamente a esta matriz que, como referi, foi desenhada para a excelência acho que se a opção continuar a recair sobre a sua utilização é fundamental acrescentar-lhe competências e critérios de avaliação para os alunos que apresentem menos capacidades. Não tendo sido o caso desta turma, havendo alunos com menos competências, estes não caberiam dentro desta matriz e teria forçosamente que se pensar e idealizar um documento alternativo a meio do processo.

Constatei que, ao longo do ano letivo, aconteceram poucas reuniões do GEF para discussão do processo de ensino aprendizagem o que contraria Brás e Monteiro (1998) quando dizem que “o trabalho de equipa é imprescindível, tratando-se este da base necessária para a construção de objetivos comuns ao conjunto dos professores”.

Por fim, no que diz respeito às opções tomadas pelo GEF ao nível das decisões de utilização dos recursos espaciais (*roulement*) considero que houve uma igualdade de oportunidades, através da distribuição equilibrada de todos os espaços, permitindo que as situações de aprendizagem fossem diferenciadas pelo professor em função das capacidades e necessidades dos alunos de cada turma (Jacinto, et. al., 2001).

Os tipos de rotação levados a cabo na escola com uma aula em cada espaço durante a AI e duas aulas consecutivas em cada espaço no restante ano letivo pareceu-me a forma mais eficaz de organização. Por um lado, na AI é importante o mais rápido possível perceber o nível de desempenho dos alunos face às várias matérias daí a troca de espaço aula a aula, por outro lado, ao longo do restante ano letivo, a lecionação de duas aulas consecutivas em cada espaço foi, ao longo do tempo, suficiente para a abordagem e consolidação das matérias.

2.4. O Núcleo de Estágio

O NE foi composto por dois professores estagiários, a Orientadora da Faculdade e o Orientador da Escola. De referir, porque foi uma perda importante neste percurso, que houve a desistência de um terceiro professor estagiário por motivos pessoais durante o 2.º período letivo. A cooperação entre os estagiários foi constante embora até ao final do 1.º período letivo a disponibilidade para isso não fosse a mais adequada por motivos profissionais. No entanto, segundo o Guia de Estágio, “o envolvimento em outras

ocupações profissionais não pode constituir atenuante para a apreciação da qualidade da participação dos estagiários nas atividades do estágio” (p.25).

O facto de ambos sermos profissionalizados no 2.º Ciclo e termos já mais de dez anos de serviço permitiu-nos ter uma relação bastante adulta, profissional e ao mesmo tempo de grande amizade e frontalidade.

O NE apresentou uma particularidade importante que foi o facto de a Orientadora da Faculdade ser professora do quadro da ESRDL. Esta situação acabou por se revelar importante na medida em que a Orientadora esteve sempre por perto e disponível para qualquer ajuda ou esclarecimento. O Orientador de Escola esteve também sempre presente e disponível, dirigindo constantemente recomendações com o intuito de melhorar as áreas de intervenção do estágio.

Inicialmente houve dificuldade em consolidar algumas competências e em formar um sentido crítico mais apurado, eventualmente porque nessa fase inicial, a permanência simultânea dos estagiários na escola era diminuta, o que dificultava uma constante troca de informações, reflexões e ideias, pelo menos presencial. Senti necessidade de abdicar de algumas ocupações extra estágio para que com maior proximidade, mais troca de experiências e mais reflexões conjuntas pudéssemos otimizar todo o processo de estágio. Para fortalecer ainda mais o NE definimos ser também necessário uma maior utilização de *e-mail*, de mensagens e de telefonemas.

2.5. A Turma (12.º 4.ª)

É preciso ter em conta que nesta faixa etária (16-18/19 anos) o jovem não é um adulto em miniatura, mas antes uma pessoa em permanente evolução. Para a realização de um trabalho adequado é pertinente conhecer as características e necessidades dos jovens.

Neste escalão manifestam-se, frequentemente, diferenças consideráveis de turma para turma e de aluno para aluno. Isto diz respeito não só às condições corporais e motoras como ao comportamento dos alunos e ao grau de ligação e de interesse pela prática do exercício e do desporto. Por esta ordem de raciocínio, nas turmas constituídas por alunos da mesma idade, haverá alunos altos e fortes a competir com alunos baixos e frágeis, devido a estágios diferentes de maturação. Podemos assim dizer que o professor de EF deve ter a sensibilidade para analisar e tratar essas diferenças, ou seja, é

necessário conhecer as características dos alunos da turma e as suas motivações para poder planificar adequadamente.

A turma do 12.º 4.ª do ano letivo 2012/2013 da ESRDL e no que respeita à disciplina de EF foi constituída por 22 alunos, dos quais 11 rapazes e 11 raparigas com idades entre os 16 e os 18 anos e uma média de idade de 17 anos e meio. Não havia na turma qualquer aluno com necessidades educativas especiais.

IDADE DOS ALUNOS

Os 22 alunos da turma tinham, à data do início do ano letivo, idades compreendidas entre 16 e 18 anos. Um grupo de 5 alunos com 16 anos, outro grupo de 6 alunos com 18 anos e os restantes 11 alunos com 17 anos.

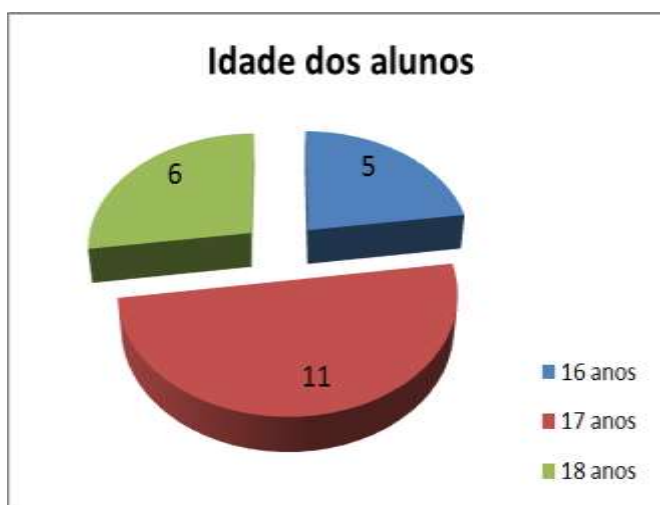


Ilustração 1 – Idade dos alunos

PRÁTICA DE DESPORTO FORA DA ESCOLA - MODALIDADES

A maioria dos alunos praticava desporto além das aulas de EF mas, de qualquer forma, existiam 9 alunos que não o faziam. Um dos objetivos foi criar nesse grupo o gosto pela prática mais regular, intensa e organizada da atividade física.

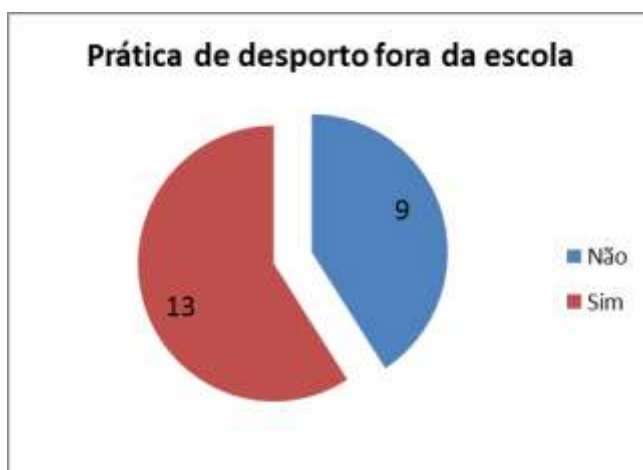


Ilustração 2 – Prática de desporto fora da escola

A prática de atividade física extra escola baseava-se nas seguintes modalidades: Corrida (1), Rugby (2), Equitação (1), Ginásio (5), Ginástica (1), Kickboxing (2) e Basquetebol (1).

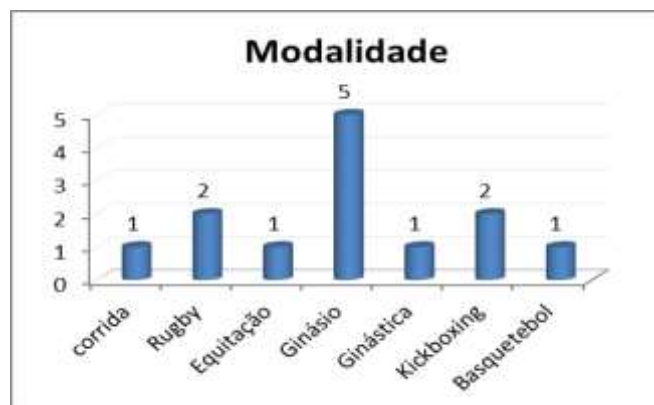


Ilustração 3 - Modalidade

ALUNOS FEDERADOS - MODALIDADES

Relativamente à prática de desporto federado, apenas 8 alunos a faziam e os restantes 14 alunos nunca foram praticantes federados. Esta realidade não é negativa pois o mais importante é a prática de atividade física quer seja federada ou não.



Ilustração 4 – Alunos federados

Os alunos eram federados nas seguintes modalidades: Ginástica, Basquetebol, Andebol, Voleibol, Kickboxing e Rugby.

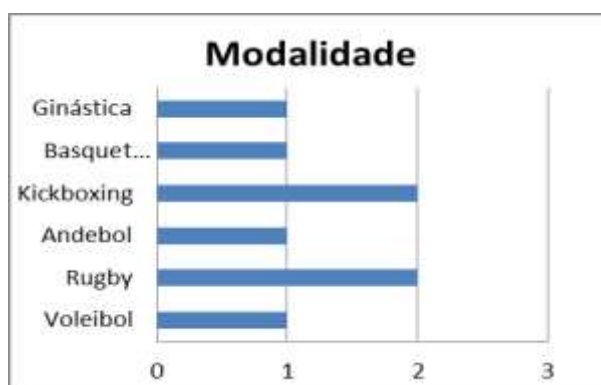


Ilustração 5 - Modalidade

ÍNDICE DE MASSA CORPORAL (IMC) DOS ALUNOS

No que diz respeito à distribuição dos alunos pelas categorias do padrão internacional de cálculo do IMC constatei que no patamar peso normal estavam situados 15 alunos, abaixo do peso, um aluno, em sobrepeso, 5 alunos e um aluno com obesidade de grau II.

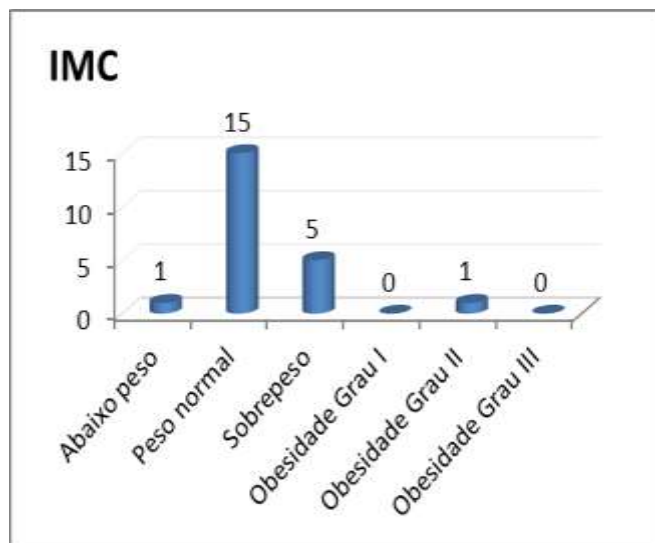


Ilustração 6 - IMC

DINÂMICA DA TURMA

A turma apresentou um nível de assiduidade alto e de grande constância. No que concerne à pontualidade, a grande maioria dos alunos foi pontual exceptuando-se os casos de dois ou três alunos que por vezes chegaram atrasados.

Todos os alunos revelaram grande interesse e participaram empenhadamente.

A disciplina e o clima da aula foram bastante positivos e propícios à aprendizagem. Existiu uma boa relação entre os alunos, entre os alunos e o professor e entre os alunos e as tarefas propostas.

Os alunos imprimiram grande intensidade nas situações de aula e os tempos de transição foram por norma relativamente curtos.

Relativamente ao desempenho dos alunos da turma, consegui identificar três grupos distintos: um grupo de nível elementar formado pela maior parte dos alunos, um grupo de nível mais introdutório, principalmente pela falta de iniciativa e de espírito competitivo e um outro grupo de nível avançado.

De uma forma geral, houve uma evolução de todos os alunos na aprendizagem e desempenho ao nível das matérias, dos conhecimentos e da aptidão física.

Na área das matérias todos os alunos, à exceção de um que foi pouco assíduo na parte final do ano, apresentaram uma evolução ao nível do desempenho, melhoria essa, acentuada no terceiro período letivo.

Na área dos conhecimentos, entre outros saberes, os alunos ficaram todos com a percepção de que assimilando hábitos de atividade física enquanto jovens adolescentes haverá muito mais probabilidade de no futuro serem adultos mais ativos e, posteriormente, idosos mais saudáveis. Baseio esta constatação nas classificações obtidas nos testes e na realização e apresentação do trabalho de grupo efetuado, na motivação demonstrada pelos alunos ao longo de todo o ano e no facto de alguns alunos terem iniciado a prática de atividade física regular fora da escola ao longo do processo. Considero que esta percepção e o envolvimento dos alunos foi um dos pontos muito positivos do estágio porque tal como preconizam Marques, Martins & Santos (2012) quando dizem que deve haver “uma participação emancipada, satisfatória e prolongada na cultura do movimento e ao longo de toda a vida” (p.70).

Na área da aptidão física os alunos que na primeira execução dos testes do *Fitnessgram* alcançaram valores dentro da zona saudável mantiveram ou melhoraram a performance ao longo do ano. Os alunos que na primeira execução não conseguiram alcançar a zona saudável, conseguiram-no fazer pelo menos no final do terceiro período letivo. Apenas um elemento da turma não conseguiu alcançar essa prestação nos testes da resistência cardiorrespiratória mas que, mesmo assim, comparativamente, apresentou uma evolução notável ao longo do ano letivo. De referir que o GEF definiu que deveriam ser adaptados testes aos alunos que não conseguiam superar os previamente definidos.

3. ANÁLISE/ REFLEXÃO CRÍTICA

A realização desta análise em forma de balanço de todo o processo permite refletir sobre um conjunto de competências e capacidades adquiridas e desenvolvidas como confirma Onofre (1996) onde refere que o professor deve ter um conhecimento profundo, quer científico, quer pedagógico sobre a sua disciplina.

A capacidade de realizar autoscopia do processo de ensino aprendizagem é fundamental na procura incessante da excelência.

De referir que das quatro áreas de intervenção profissional apenas farei referência à Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem, porque é a única que é contemplada no meu Estágio Pedagógico.

Ao longo deste processo os objetivos que constam no Guia de Estágio, relacionados com a Área 1 e que, de uma forma geral, consegui alcançar foram:

- Perspetivar o espaço da aula, da escola e da comunidade como um campo de intervenção social e de formação da cidadania democrática;
- Utilizar na atividade, de forma integrada, saberes próprios da sua especialidade e saberes transversais multidisciplinares e interdisciplinares, mobilizando dados da investigação relacionados com o ensino e com a aprendizagem e considerando os contextos culturais e sociais dos educando e da escola;
- Promover nos seus alunos competências significativas no âmbito curricular;
- Organizar o ensino e promover aprendizagens no quadro do conhecimento científico, pedagógico e didático da EF;
- Promover um envolvimento ativo dos alunos nos processos de aprendizagem e na gestão do currículo;
- Promover a aprendizagem sistemática das técnicas do trabalho intelectual e motor e das formas de o comunicar;
- Utilizar linguagens e suportes de informação diversificados e adequados às diferentes situações;
- Utilizar a avaliação, nas suas diversas modalidades, como elemento regulador e promotor da qualidade do ensino, da aprendizagem e da escola.

É importante privilegiar a aprendizagem ativa, fomentando alunos cooperativos e participativos em todas as áreas do processo inclusivamente a da sua própria avaliação. A aprendizagem e a resolução de problemas foram alcançadas ao longo do ano criando um ambiente propício ao desenvolvimento de capacidades e competências da EF e também transversais ao currículo, respeitando sempre os vários contextos. A avaliação, principalmente a formativa, foi o elemento orientador de todo o processo. Ao longo do ano foi importante também conseguir aliar os conteúdos da EF ao quotidiano e preferências dos alunos.

Transversalmente e comum a todas as Áreas do Estágio Pedagógico constam mais dois objetivos que tentei alcançar e acho que o fiz com sucesso, a saber:

- Refletir sobre as suas práticas, apoiando-se na experiência, na investigação e em outros recursos do seu desenvolvimento profissional.
- Agir deontologicamente no âmbito da sua acção profissional e avaliar os efeitos das decisões tomadas.

Inicialmente, não foi fácil refletir sistematicamente sobre as práticas. Isso passou a acontecer com regularidade e sistematização quando percebi e entendi que essa reflexão proporcionava oportunidades para o meu desenvolvimento e me tornava mais consciente, mais responsável, no fundo melhor professor o que consequentemente foi também benéfico para os alunos.

3.1. Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem

Na área 1, os objetivos e atividades incidem em três subáreas que são o Planeamento, a Condução do Ensino e a Avaliação.

PLANEAMENTO

Quando falamos em Planeamento temos que estar cientes de que se trata de uma organização importante com vista a alcançar uma meta futura, por isso, o ato de planear deve abranger todos os fatores que influenciam o processo de ensino aprendizagem como por exemplo: o público alvo, o contexto onde este se insere e os recursos

existentes. Após a análise dos fatores elaborase a forma que consideramos que deve ter o trabalho para atingir determinadas metas como atesta Vasconcelos (2009), cit. in. Lopes (2010) “planejar é antecipar mentalmente uma acção a ser realizada e agir de acordo com o previsto” (p.4).

O planeamento é um conjunto de decisões e é também uma das primeiras preocupações a ter em conta quando se entra no processo de estágio pois deve estar sempre presente uma vez que, “qualquer atividade, para ter sucesso, necessita de ser planeada. O planeamento é uma espécie de garantia dos resultados. E sendo a educação, especialmente a educação escolar, uma atividade sistemática, uma organização da situação de aprendizagem, ela necessita evidentemente de planeamento muito sério. Não se pode improvisar a educação, seja ela qual for o seu nível.” (Schmitz, 2000, cit. in. Castro, P. et. al., 2008, p.55).

Se o objetivo do processo é atingir metas através de estratégias eficazes, é fundamental que plano após plano e consequentes reflexões, haja progressão, como atesta Siedentop (1998) quando diz que “profesores planifican para asegurarse que haya progresiones entre las lecciones...educadores eficazes planifican cuidadosamente sus unidades de enseñanza”.

Posto isto, esta etapa do planeamento figura no processo de estágio como uma das mais importantes, uma vez que é nesta fase que as estratégias são articuladas às metas e ajustadas aos contextos reais. Esse contexto real é caracterizado pelos documentos adotados e/ou preparados pela escola e pelo GEF, pelos espaços e materiais utilizáveis e pelas características dos alunos da turma, características essas detetadas no desenrolar da Avaliação Inicial (AI).

A falta de documentos orientadores relacionados com a AI (1.^a Etapa), nomeadamente um PAI, levou os professores estagiários a tomar algumas decisões para que o processo fosse coerente entre, pelo menos, as turmas do NE.

Foi definido pelos estagiários realizar a AI centrada em situações de jogo reduzido nas matérias dos Jogos Desportivos Coletivos (JDC) e em exercícios critério nas restantes matérias. A estratégia utilizada inicialmente baseou-se na separação dos alunos da turma em três níveis, os alunos com melhores competências em determinada matéria formaram um grupo de nível, os que apresentaram mais dificuldades formaram um segundo grupo e os restantes alunos um terceiro grupo. Os critérios para a divisão dos alunos por grupos de nível foram os referidos na matriz curricular do GEF.

AVALIAÇÃO

A avaliação formativa (AF) é uma componente indispensável e indissociável da prática pedagógica. As suas funções baseiam-se na orientação e regulação do processo ensino-aprendizagem. Para o aluno, a função desta conceção de avaliação é fornecer informação para que ele compreenda o seu próprio processo de aprendizagem e o funcionamento das suas capacidades cognitivas na resolução de problemas.

A AF orienta e regula a prática pedagógica uma vez que se trata da relação entre o ensino e a aprendizagem real dos alunos.

Comparando a definição anterior com uma noção de avaliação mais primitiva e relacionada apenas com a informação do resultado final de um processo, a grande diferença baseia-se no deslocamento do foco de atenção do desempenho para a competência.

A AF, de acordo com o Despacho Normativo 98-A/92 destina-se a: “informar o aluno, o seu encarregado de educação, os professores e outros intervenientes sobre a qualidade do processo educativo e de aprendizagem, bem como o estado de cumprimento dos objetivos”.

A AI visa a recolha de informação acerca da turma e à posteriori uma informação aos alunos, transformando-se em AF para que estes se consigam situar relativamente às competências exigidas no processo de ensino aprendizagem e também para que o professor consiga definir as estratégias mais adequadas ao cumprimento dos objetivos definidos para cada aluno.

A avaliação sumativa (AS) define-se como a quantificação daquilo que foi realizado ao longo do processo e por definição acontece no final dos três períodos letivos embora, na minha opinião, ele devesse acontecer apenas no final do ano letivo sendo as avaliações de final de 1.º e 2.º períodos de carácter formativo e de tomada de consciência dos intervenientes do que eventualmente falta para alcançar os objetivos delineados.

Concluindo, existe uma clara diferença entre a AF e a AS embora, na minha opinião, a maior parte dos intervenientes, principalmente encarregados de educação e alunos tenha dificuldade em dissociar-se dos resultados das avaliações sumativas e não os consiga transformar em AF.

“Desgraciadamente, para la mayoría de nosotros, evaluar significa muy a menudo comparar con otros con el objetivo de asignar unas notas. Mi intención es intentar que se considere la evaluación como una recogida de informaciones fiables y válidas teniendo como fin la mejora del rendimiento. De ahí, que haga una distinción entre el concepto de evaluación formativa y el de evaluación

tomada en su sentido general, es decir, hacer un juicio sobre el valor de una prestación. Una buena evaluación formativa debe realizarse regularmente a lo largo de la carrera de un professor. Una evaluación sumativa debe igualmente tener lugar con el fin de atribuir las notas. La información recogida para la evaluación formativa puede finalmente ser parte integrante de la evaluación sumativa. Sin embargo, la diferencia reside en el hecho que el objetivo primero de la evaluación formativa es ayudar a la persona a mejorar.”

Siedentop (1998)

CONDUÇÃO DO ENSINO

A condução do ensino é a concretização do planeamento. É na condução do processo de ensino aprendizagem que emerge o verdadeiro significado da palavra “ensinar” e se mede a validade e a eficácia, constituindo, por norma, o grande desafio dos professores.

Pretende-se, obviamente, que o processo de condução seja eficaz e que provoque alterações e adaptações positivas nos alunos.

Para Siedentop (1998), “o docente eficaz é aquele que encontra os meios de manter os seus alunos empenhados de maneira apropriada sobre o objectivo, durante uma percentagem de tempo elevada, sem ter de recorrer a técnicas ou intervenções coercitivas, negativas ou punitivas”.

A apresentação dos objetivos aos alunos no início do ano letivo, o feedback com AF constante e ao longo de todo o processo e as auto avaliações realizadas com muita frequência permitiram aos alunos uma grande identificação com as aulas e em todas as áreas da disciplina, factos estes, que terão sido também responsáveis pela não existência de qualquer comportamento fora da tarefa digno de registo.

De seguida é feita uma reflexão sobre os objetivos específicos de cada uma das três subáreas definidas anteriormente.

- **Garante um planeamento do período de avaliação inicial ajustando o respectivo protocolo e a sua aplicação ao contexto da turma e aos recursos espaciais e temporais disponíveis;**

“ A avaliação diagnóstica tem como objectivo fundamental proceder a uma análise de conhecimento e aptidões que o aluno deve possuir num dado momento para poder iniciar novas aprendizagens” (Ribeiro, 1989, p.342).

A AI tem como objetivos fundamentais, diagnosticar as dificuldades e limitações dos alunos face às aprendizagens previstas e prognosticar o seu desenvolvimento. Tal como afirma Carvalho (1994), “a AI só faz sentido se pretendemos planear em conformidade com os dados por ela revelados, ou seja, se assumirmos que é fundamental projetar o ensino de uma forma diferenciada, em função das efetivas necessidades dos alunos” (p.136).

A recolha de dados relativos às capacidades e às aprendizagens desenvolvidas pelos alunos foi premissa essencial para a definição de objetivos de aprendizagem e para o delinear de estratégias de ensino mais ajustadas às reais necessidades existentes.

Neste sentido, pode dizer-se que a AI permitiu a regulação do que ensinar e do que aprender e, deste modo, teve uma natureza formativa, ou seja, sob a égide da avaliação de natureza formativa, a AI foi um processo decisivo para orientar e regular o meu trabalho de professor estagiário e as práticas escolares desenvolvidas pelos alunos.

O processo e produto desta AI foram formativos porque foram cabalmente partilhados com os alunos.

As unidades de planificação como o Plano de Turma (PT), os Planos de Etapa (PE) e os Planos de Unidade de Ensino (PUE) foram afetados consideravelmente pela informação obtida na AI.

A AI possibilitou-me, quase de forma automática, ter uma visão integrada do currículo, nomeadamente ao nível das matérias a lecionar.

No final da AI é condição essencial a existência de uma interpretação em grupo dos seus resultados. No GEF foi realizada essa interpretação e reflexão, indispensável para identificar fragilidades e potencialidades tal como prognosticar aprendizagens e objetivos mas o seu resultado final, na minha opinião, esbarrou na não existência do PAI.

Ainda relativamente à AI, os objetivos que me pareceram essenciais para o futuro do processo e do consequente sucesso dos alunos foram:

- criar rotinas de organização e normas de funcionamento, de forma a aumentar o tempo disponível para a prática e, como consequência, aumentando também o potencial de aprendizagem;
- apresentar as principais matérias a lecionar durante o ano letivo;
- conhecer os alunos, quer na sua individualidade, quer no contexto turma;
- recolher uma ficha de apresentação e de motivações e preferências dos alunos relativamente à EF;
- aferir os níveis de desempenho e de conhecimentos dos alunos;

- identificar as dificuldades dos alunos;
- definir as matérias prioritárias a trabalhar e com que exigência;
- recolher informações que auxiliem na correta formação de grupos de nível;
- prognosticar os níveis de desempenho em que os alunos se vão situar no final do ano letivo;
- Criar um bom clima de aula.

A falta de adoção coletiva de um PAI, e a existência apenas de uma matriz construída para a excelência, não abonam em prol do trabalho colectivo do GEF, ou seja, a realização da AI à luz da referida matriz deixa um leque demasiado vasto de opções e estratégias que resultam em avaliações eventualmente pouco homogêneas e sem sentido para compilar na conferência curricular.

Em prol da uniformização dos critérios de avaliação os professores estagiários procederam à divisão da matriz do GEF por níveis, documento que serviu não só para a AI mas também, no decorrer do ano letivo, como forma de AF.

As informações recolhidas pelos professores durante a AI foram discutidas no seio do NE, reforçando a ideia de que “as decisões de orientação e compromisso curricular são facilitadas se os professores de cada ano de escolaridade se reunirem para confrontarem as informações recolhidas na AI” (Jacinto et. al., 2001, p.25).

Tendo por base as matérias definidas pelo GEF (“matriz”), o roulement e o PNEF foi preparada uma AI adaptada ao contexto e que durou alguns dias a mais do que as quatro ou cinco semanas referidas no programa.

As principais dificuldades desta etapa foram o desconhecimento total de todos os alunos da turma o que numa fase inicial não me permitia chamá-los pelo nome próprio, o conhecimento pouco aprofundado dos espaços e materiais existentes para as aulas, a necessidade de realizar a dupla função de registar avaliação e conduzir a aula, a necessidade de cumprir a AI com os alunos que por qualquer motivo não realizavam a aula e as más condições climatéricas quando as aulas estavam planificadas para o exterior.

Duas matérias que ficaram nesta primeira etapa por diagnosticar foi o Atletismo, especificamente o Salto em altura por falta de material no espaço a ele destinado e a Dança por falta de formação específica da minha parte. A matéria de Dança era por mim vista, inicialmente, como um pesadelo, mais tarde como um desafio e agora como uma atividade física expressiva muito rica e geradora, por si só, de alegria e de um clima de aula bastante positivo.

Segundo Araújo (2007), “para além das Atividades Físicas e Desportivas, a Aptidão Física e os Conhecimentos deverão ser, de acordo com os PNEF, objeto de avaliação” (p.126). Assim, segundo os conteúdos programáticos do GEF, constitui condição de sucesso para os alunos situarem-se na Zona Saudável de Aptidão Física em quatro testes de Aptidão Física específicos e revelar saberes nas áreas definidas dos conhecimentos.

Foram realizados os quatro testes definidos pelo GEF, a saber: aptidão aeróbia (vaivém), aptidão muscular (abdominais) e flexibilidade (senta e alcança e ombros). No teste de aptidão aeróbia houve nove alunos que não conseguiram realizar o número mínimo de percursos necessário, tendo em conta a sua idade, para se situarem dentro da zona saudável. No teste de aptidão muscular (abdominais) todos os alunos que realizaram o teste conseguiram atingir níveis de zona saudável. Nos testes de flexibilidade, houve seis alunos na flexibilidade de ombros e cinco alunos na flexibilidade de membros inferiores (senta e alcança) que não conseguiram atingir níveis de zona saudável.

Relativamente à AI da área dos Conhecimentos, o NE optou por realizar um teste diagnóstico com base nos conteúdos programáticos selecionados pelo GEF.

Os alunos responderam com acerto à maior parte das questões, revelando conhecimento e noções básicas acerca dos temas definidos.

- **Elabora planos de turma e de etapa garantindo que as decisões formam uma unidade pedagógica coerente, reflectindo o equilíbrio entre as orientações enunciadas no programa oficial e os dados fornecidos pela aplicação da avaliação inicial e formativa;**

O PT segundo Bento (2003) “é um plano de perspectiva global que procura situar e concretizar o programa de ensino no local e nas pessoas envolvidas”.

O PT é um documento que engloba todo um conjunto de informações importantes, que permitem um bom desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem. Desta forma, o professor tem em sua posse algo que lhe serve de guia orientador.

O PT que elaborei, recebi, numa fase inicial, toda a informação acumulada da AI e das características da turma e durante o processo de ensino aprendizagem foi ajustado consecutivamente tendo em conta o desenrolar das aprendizagens e o desenvolvimento dos alunos.

Ao refletir sobre o PT construído encontro nele preocupações ao nível do desenvolvimento das Capacidades Motoras mas, nesta área, encontro também uma lacuna que é o facto de não haver registos relativos à periodização do treino das capacidades motoras, à dinâmica das cargas e suas componentes pois se essas anotações tivessem sido feitas, poder-se-ia concluir com algum rigor se o trabalho feito foi significativo ou não.

Ainda relativamente à área da elevação das capacidades motoras e particularmente em relação à diferenciação dos processos de treino de acordo com as possibilidades e limitações de cada um e após o cálculo do IMC dos alunos foi identificado um elemento da turma com obesidade de grau II. Apesar do seu ambiente familiar dificultar a possibilidade de ultrapassar ou melhorar a situação, houve extrema responsabilidade e empenho quer na execução das tarefas das matérias quer no treino das capacidades. Transmiti constantemente feedback no sentido do trabalho que devia fazer na aula e forneci-lhe as cadências dos testes de aptidão física que se prestou a repetir/treinar fora da aula de EF, além de, em conjunto, termos definido uma série de comportamentos não sedentários a adotar no seu quotidiano.

Feita uma reflexão sobre esta situação constato que apesar de ter havido algumas melhorias, este acompanhamento devia ter ficado registado e formalizado através de um plano adaptado.

Relativamente à estrutura do PT por etapas a estratégia adotada recaiu em planear cinco etapas por forma a obter períodos mais reduzidos de tempo que facilitaram a orientação e regulação do processo de ensino aprendizagem, a saber:

- 1.^a Etapa – AI;
- 2.^a Etapa – Aprendizagem e Desenvolvimento I;
- 3.^a Etapa – Aprendizagem e Desenvolvimento II;
- 4.^a Etapa – Desenvolvimento e Aplicação;
- 5.^a Etapa – Revisão, Consolidação e Avaliação.

A AI funcionou como o diagnóstico com a finalidade de conhecer a turma e os seus alunos e dinâmicas e preparar o PT como suporte do professor no desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem.

A 2.^a e 3.^a Etapas – Aprendizagem e Desenvolvimento I e II, nas quais se planificou, e de facto aconteceu, uma evolução no que diz respeito ao nível de

competências dos alunos na abordagem às várias matérias e às várias áreas que compõem a EF.

Após o final da 3.^a Etapa, e como estava definido com os alunos desde o início do ano letivo, foram escolhidas as matérias, sobre as quais eles se debruçaram até ao final do ano letivo, conforme opção contemplada para o 12.º ano no PNEF.

Na 4.^a Etapa – Desenvolvimento e Aplicação, foi realizado um trabalho focado na evolução ao nível das escolhas atrás referidas, e na 5.^a Etapa – Revisão, Consolidação e Avaliação, os alunos terão a última oportunidade de consolidação de competências relacionadas com as matérias abordadas.

Imediatamente após a passagem das prioridades do balanço da etapa de AI para o PT, houve a necessidade pedagógica de cumprir o princípio da especificidade e seleccionar e aplicar processos distintos consoante as competências e características dos alunos para que todos prossigam em níveis mais aperfeiçoados.

Um ponto extremamente importante e que já foi anteriormente afluído baseia-se no facto de os alunos escolherem as matérias em que preferem aperfeiçoar-se. Obviamente que esta foi uma escolha guiada e cumpriu o requisito essencial de que tal procedimento não pode contrariar a variedade e a possibilidade de desenvolvimento ou redescoberta de outras atividades, dimensões ou áreas da EF.

- **Elabora planos de unidade de ensino identificando objetivos pedagógicos pertinentes e explícitos, as estratégias de ensino a eles conducentes e assegura a correção didática da seleção e estruturação dos conteúdos e das atividades de aprendizagem;**

No que respeita à elaboração de PUE, os quais se pretende que tendencialmente sejam o nível mais operacional de planeamento, numa fase inicial, senti algumas dificuldades principalmente em encontrar fatores pertinentes de unidade que os pudessem sustentar. Recorrendo a literatura sobre o assunto constatei que esses fatores de unidade podem ser por exemplo: objetivos, estruturas organizativas, espaços de aula, tendo a partir daí sido mais fácil a elaboração desses planos.

Nestas unidades de planeamento bem como nos planos de aula a definição dos exercícios dos JDC passaram sempre ou quase sempre pela realização de situação de jogo reduzido ou formal, exceção apenas quando existiam grandes limitações relacionadas com a execução de gestos técnicos, e nesses momentos preparei

exercícios critério para ultrapassar essas dificuldades. Nas raquetas a estratégia adotada foi semelhante à utilizada para os JDC e nas outras matérias as tarefas passaram por executar os exercícios referidos nos critérios de classificação ou progressões pedagógicas que a eles conduzem. Segundo Jacinto et. al. (2001), “na organização dos processos de aprendizagem e aperfeiçoamento em cada matéria aplica-se o princípio segundo o qual a atividade formativa é tão global quanto possível e tão analítica quanto necessário” (p.28). Entende-se por atividade global a organização da prática do aluno segundo as características da atividade referente – jogo, concurso, etc. Por atividade analítica entende-se a exercitação, o aperfeiçoamento de elementos críticos (parciais) das diferentes competências técnicas ou técnico-táticas, em situações simplificadas ou fracionadas da atividade referente.

Foram definidos ao longo das várias UE objetivos pedagógicos gerais e específicos tendo em conta o nível das competências que os alunos demonstravam nesse momento. Esses objetivos foram apresentados sistematicamente aos alunos quer na preleção inicial das aulas, quer imediatamente antes da realização dos exercícios propostos, quer ainda nas reflexões que normalmente aconteciam no final das aulas e com maior ênfase no final das UE.

Foram também definidos ao longo das UE objetivos de formação para o professor estagiário. Por norma, foram planificadas metas baseadas naquilo em que apresentava menos facilidade em cumprir, onde se destacam os feedbacks interrogativos e a capacidade de registar avaliações ao mesmo tempo da condução do ensino.

Durante as aulas que compuseram as UE a estrutura tipo que adotei na maioria das vezes caracteriza-se pela existência de três momentos distintos mas forçosamente interligados: parte inicial (instrução inicial e mobilização geral e/ou específica), parte principal (exercícios direcionados para os objetivos dos alunos dentro das matérias e aptidão física) e parte final (flexibilidade e AF durante o balanço e reflexão da sessão).

De forma mais minuciosa podemos caracterizar as três partes como:

- Parte Inicial – registo de presenças, análise dos acontecimentos da aula anterior caso seja necessário, definição de objetivos gerais e informação acerca dos conteúdos programáticos a trabalhar, definição de grupos de trabalho, realização da mobilização geral e específica maioritariamente sob a forma de jogo e realização de exercícios de flexibilidade.
- Parte principal - exercícios das diferentes matérias. Os objetivos para os alunos em cada tarefa foram lembrados rapidamente antes da mesma. Em relação aos

momentos de transição, foram criadas rotinas que permitiram a autonomia da turma na arrumação e montagem do material para que os períodos “mortos” fossem reduzidos.

- Na parte final - flexibilidade e retorno à calma aproveitando a ocasião para fazer um balanço da sessão focando os objetivos alcançados ou não, fazendo a transferência da sessão para a próxima, que se realize no mesmo espaço. Foi quase sempre direcionado à turma questionamento sobre o seu desempenho durante a aula para que os alunos estejam sempre focados nas tarefas e na sua evolução.

Após cada unidade de planeamento foi prática regular e efetiva a produção de uma reflexão que foi usada na preparação da unidade de planeamento seguinte. A reflexão incidiu sobre todas as áreas da planificação posta em prática e só dessa forma foi possível chegar a conclusões pertinentes e capazes de dar ao processo algo de novo e positivo.

“O objeto de reflexão deverá ser tudo aquilo que se relacione com a atuação do professor durante o ato educativo. É necessário que o professor tenha conhecimento na ação, conhecimento que os professores manifestam no momento em que executam a ação. O conhecimento na ação passa, assim, pelo diálogo com as situações através da reflexão na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação. Leva o professor a progredir no seu desenvolvimento, a tomar consciência e a construir a sua própria maneira de conhecer.”

Almeida, M (2009)

- **Garante que as decisões dos diferentes níveis de planeamento (turma, etapa, unidade de ensino) formam entre si uma unidade coerente, assegurando a diferenciação e progressão das aprendizagens necessária ao sucesso dos alunos, de acordo com os dados da avaliação formativa, (inicial e contínua) e sumativa;**

Todas as decisões correspondentes às várias etapas do planeamento (PT, PE, PUE e plano de aula) foram assumidas de modo integrado e justificado. Estas decisões foram tomadas como estratégias para fazer frente a algumas lacunas que foram observadas ao longo do processo. Por norma, este tipo de decisão vem na sequência de

alguma reflexão realizada a qualquer um dos níveis de planeamento e que é justificada e tomada como algo pertinente para auxiliar no percurso rumo ao sucesso.

A avaliação esteve sempre presente no processo educativo e não deve constituir uma acção isolada, mas deve ser um processo contínuo e integrado, constituindo-se como um elemento regulador e orientador de todo o trabalho, assumindo-se como um elemento informativo para os alunos e permitindo-lhes que possam ajustar a sua actividade ao que é pretendido, contribuindo para a sua evolução. A avaliação deverá permitir:

- Obter informação sobre os progressos dos alunos e/ou o estado actual das suas aquisições.
- Fornecer aos alunos informação retroativa.
- Motivar os alunos.
- Manter um registo do progresso dos alunos.
- Ajuizar sobre a preparação para futuras aquisições.

A avaliação deve ser um elemento regulador da prática pedagógica, permitindo a seleção de métodos e recursos, adaptações curriculares e respostas às diversas necessidades educativas. Permite analisar criticamente a intervenção do professor estagiário, orientar a atuação com os alunos, com os outros professores e com os encarregados de educação. Permite ao aluno controlar a sua aprendizagem, consciencializando-se simultaneamente dos progressos e das dificuldades. Deverá ser focada nas capacidades do aluno, assumindo uma função formativa e não meramente classificativa.

A AF ocorreu em todas as aulas mas teve um carácter mais formal quer no final de cada UE, quer no final de cada etapa quer ainda no final dos períodos letivos. Na maior parte dos momentos referidos os alunos elaboraram um registo de auto e/ou heteroavaliação que compilei, analisei e, posteriormente, partilhei com os alunos para reflexão mais aprofundada como AF.

Conforme referi a avaliação decorreu em todas as aulas, tendo recorrido para isso às seguintes estratégias:

- Comunicação aos alunos dos critérios de classificação de cada conteúdo para que estes saibam o que devem ser capazes de realizar;

- Fornecimento de feedback aos alunos para que estes se consigam situar e regular a avaliação da sua aprendizagem;
- Questionamento para promover a auto avaliação dos alunos e garantir a sua participação, envolvimento e comprometimento no processo de aprendizagem.

Para mim, a AS apenas acontece no final do 3.º período letivo, e mesmo nesse momento só o é por se tratar de uma turma do 12.º ano e, por consequência, em ano terminal do ensino, caso contrário também seria formativa e de preparação para o restante percurso escolar, pois a avaliação de final do 1.º e 2.º períodos é também formativa e serve para o aluno se aperceber do desempenho que teve até então e do desempenho que tem que apresentar futuramente para conseguir atingir o sucesso em EF no final do período seguinte.

- **Explicita e concretiza um processo integrado e coerente de avaliação, identificando os instrumentos de avaliação formativa (inicial e contínua) e sumativa a adotar nos seus parâmetros, critérios e condições de utilização dos mesmos, garantindo que formam entre si um todo coerente;**
- **Utiliza os procedimentos de avaliação inicial de forma a garantir os juízos prognósticos que permitam estimar as prioridades de aprendizagem e diferenciar os objetivos previstos nos programas oficiais;**

Todos os tipos de avaliação foram planificados a partir dos conteúdos programáticos determinados pelo GEF. Relativamente às matérias, a AI, AF e AS basearam-se no cumprimento ou não de objetivos que foram definidos com base na matriz do GEF. Relativamente à avaliação da aptidão física, embora o trabalho de reforço das capacidades motoras tenha acontecido maioritariamente em conjunto com o trabalho das matérias, esta foi baseada nos quatro testes anteriormente referidos. Na área dos conhecimentos, a avaliação baseou-se numa fase inicial no teste diagnóstico realizado na etapa de AI e posteriormente nas intervenções dos alunos nas aulas e nos resultados da realização e apresentação do trabalho de grupo e testes de final de período.

- **Utiliza os procedimentos de avaliação formativa focando-os nas decisões de planeamento e num juízo sistemático de diagnóstico do processo ensino aprendizagem, garantindo a produção de informações válidas para os alunos e conselho de turma/encarregados de educação e a adoção de decisões de adequação do planeamento;**

Foram criados instrumentos de auto e heteroavaliação, mais uma vez baseados na matriz e consequentemente nos objetivos definidos para o alcance da mesma, que foram aplicados sistematicamente a partir do início do 2.º período, facto que promoveu nos alunos uma real integração no processo de avaliação.

Houve a preocupação de ter a AF sempre presente e de a fazer chegar aos alunos o maior número de vezes possível. Além das reflexões de aula, de UE, de etapa e de final de período ainda que não coincidente com o final de etapa, houve a preocupação de fazer chegar aos alunos a AF também por *e-mail*, o qual foi criado no início do ano letivo com o objetivo de promover todas as trocas de informação necessárias. A AF chegou ainda aos alunos e/ou aos Encarregados de Educação através da Diretora de Turma por informações que lhe transmiti nas reuniões de Conselho de Turma.

- **Utiliza os procedimentos de avaliação sumativa, justificando o seu resultado em função das áreas de extensão e normas de referência para a definição do sucesso em Educação Física;**

Utilizei, ao longo do processo, os procedimentos de AS, justificando o resultado em função das áreas de extensão da EF.

Com base no PNEF, a AS foi realizada atendendo às necessidades e especificidade da turma e sempre ao nível das três grandes áreas específicas da EF: atividades físicas, aptidão física e conhecimentos.

Na área das atividades físicas os alunos deviam evidenciar, de forma integrada, domínio das vertentes técnica, tática, regulamentar e organizacional do conjunto de matérias, revelando também hábitos e conhecimentos relativos à responsabilidade individual e de grupo, cooperação, solidariedade, respeito pelos companheiros e ética desportiva, consciência cívica na preservação de condições de realização das atividades físicas e respeito pela higiene e segurança pessoal e coletiva.

Esta área, em termos de AS significou 80% da classificação final sendo 70% para o domínio das matérias e os restantes 10% para a área das atitudes.

Para a AS foram selecionadas apenas as seis matérias nas quais cada aluno apresentou melhor desempenho.

Na área da aptidão física, os alunos deviam evidenciar níveis de aptidão física situados dentro da zona saudável, para a sua idade, de acordo com a bateria de testes *Fitnessgram* e ainda responsabilidade ao nível da elevação da sua aptidão física, através da prática regular compreendendo a sua importância como fator de saúde.

Os alunos foram avaliados em quatro testes *Fitnessgram* e esta área representou 10% da nota da disciplina e cada teste equivaleu a 25% desse valor.

Na área dos conhecimentos, os alunos deviam evidenciar domínio da língua portuguesa (oral e escrita), correta utilização do vocabulário da disciplina, facilidade na interpretação de situações e acontecimentos integrando os conhecimentos acerca do desenvolvimento das capacidades motoras, relativas aos processos de desenvolvimento e manutenção da condição física. Esta área representou 10% da AS e revelou-se através da realização de testes escritos e elaboração e apresentação de um trabalho de grupo.

Os resultados da AS do primeiro e segundo período foram sempre entendidos como um balanço da atividade desenvolvida até então e transformados em informação para os alunos e para o professor como forma de ajustar estratégias de atuação para mais adequadamente tentar atingir os objetivos definidos.

Como já referi anteriormente, para mim, a existência da AS só faz algum sentido no final do percurso escolar. Até lá, muito mais importante do que seriar ou escalonar os alunos por níveis de classificação é transformar esses níveis em feedback adaptado e individualizado e dirigi-lo a cada um desses alunos para que percebam o trajeto a percorrer e possam definir estratégias para o fazer.

Quando analiso a urgente necessidade do PNEF harmonizar um patamar de sucesso no quadro da disciplina de Educação Física e também definir as condições genéricas de obtenção de níveis, posso estar equivocado, mas antevio a intenção de uniformizar e preparar termos de comparação objetivos para a AS. Não concordo com esta aparente uniformização porque acho que cada aluno e cada escola são casos únicos.

Observar o desempenho de um aluno com regularidade é fundamental e tem como principal objetivo fazer-lhe chegar informação acerca da forma como tem caminhado. Perante este feedback, o aluno reflete sobre o seu percurso co-responsabilizando-se na superação das suas dificuldades.

Surge desta forma uma discussão entre o que é a avaliação para a aprendizagem e a avaliação da aprendizagem, sendo que a primeira serve para apoiar a aprendizagem e a segunda apenas para medir os seus resultados. Esta avaliação para a aprendizagem define o conceito de “Assessment for learning” do qual sou partidário e que segundo Barreira, Boavida, e Araújo (2006) “constitui, em países como o Reino Unido e os Estados Unidos da América, mais do que verificação, autêntico guião de aula a aplicar de forma diária e constante” (p.95); unindo dois aspetos que, no nosso país, teimam existir em separado: currículo e avaliação, num único processo – o ensino-aprendizagem.

- **Utiliza e justifica os estilos de ensino, as estruturas organizativas e os procedimentos de gestão da aula de forma adequada aos objetivos operacionais e condições de ensino, respeitando os seus princípios pedagógicos e procedimentos didáticos;**

Mesmo que os pormenores organizativos pareçam de menor importância, se lhes dermos a relevância e o acompanhamento necessários eles vão ser decisivos no aumento do tempo disponível de prática.

Assim, e tal como Onofre (1995) afirma, “a organização das sessões de trabalho, que envolve tarefas como gerir os espaços e materiais, gerir os grupos dos alunos e gerir o tempo de sessão, é uma condição essencial ao bom desenvolvimento da mesma” (p.86). Contudo, estas tarefas não constituem a essência de uma sessão, sendo esta essência a atividade de aprendizagem dos alunos, mas contribuem para um aumento do tempo disponível para a prática.

O estilo é a interpretação pessoal das estratégias de ensino, ou seja, é o modo particular como cada professor interpreta e caracteriza as estratégias de ensino. Os estilos de ensino mais abordados foram: comando, tarefa, avaliação recíproca, auto avaliação, programa individual e descoberta guiada.

A estratégia neste campo passou pela utilização, numa fase inicial, dos estilos de ensino por comando e por tarefa. Esta opção baseou-se na necessidade de “controlar”, numa fase inicial, o comportamento da turma e como forma de garantir a criação de rotinas e hábitos de trabalho.

Numa fase posterior e com os pressupostos ao nível da disciplina e das rotinas consolidados adotei os estilos de ensino de avaliação recíproca, auto avaliação e programa individual para aumentar substancialmente a informação captada pelo aluno

sobre a qualidade da sua prática e, conseqüentemente chegar a um aumento das probabilidades de sucesso. Na fase final do ano utilizei a descoberta guiada onde os alunos trabalharam em regime de quase total autonomia.

“Una estrategia de enseñanza está constituida por un conjunto de funciones organizadas en sistema y tiene como objetivo comunicar contenidos a los alumnos. Diversos factores influyen en la elección de la estrategia de enseñanza: el mismo contenido, las características de los alumnos, los objetivos e las preferências del professor”.

Siedentop (1998)

Sendo o tempo de transição caracterizado pela gestão entre atividades da aula e ocorre, por exemplo, quando uma equipa tem que mudar de campo ou quando os alunos se deslocam de uma estação para outra e, por conseguinte, tratando-se de momentos marcados pela ausência de atividade relacionada com as áreas da EF, o objetivo passou por conseguir o seu encurtamento máximo;

Uma vez que as rotinas da aula são uma atividade que os alunos repetem muitas vezes no sentido de dar dinâmica à aula, sendo ações fundamentais, o que se pretendeu foi que fossem assimiladas o mais rápido possível com o objetivo de encurtar os “tempos mortos” das aulas.

- **Utiliza e justifica os procedimentos de informação sobre as atividades da aula de modo a assegurar a sua compreensão pelos alunos;**

Na instrução como dimensão da intervenção pedagógica integram-se as medidas que contribuem para incrementar a forma como o professor apresenta as atividades de aprendizagem aos alunos, a forma como os ajuda durante o tempo em que estão envolvidos nessas atividades e a forma como realiza o balanço sobre a maneira como as realizaram (Onofre, 1995).

Existe um conjunto de comportamentos e destrezas técnicas de ensino que fazem parte do repertório do professor para comunicar informação. São comportamentos substantivos verbais ou não verbais, tais como preleções, explicações, demonstrações e outras formas de informação sobre matéria de ensino.

Na tentativa de tornar as aulas eficazes procurei incessantemente e com sucesso, na minha perspectiva, ter em consideração os seguintes Indicadores:

- Valores adequados de tempo de instrução específica e não específica;
- Instrução de qualidade científica e técnica, dando ênfase à informação sobre a tarefa ou exercício a realizar;
- Instrução explícita e precisa;
- Sempre que necessário, começar a aula com uma breve análise da aula anterior, reforçando pontos pertinentes;
- Acompanhar a instrução com a demonstração da tarefa quer realizada por mim quer por algum aluno mais apto na matéria em questão;
- Em aulas organizadas por estações demonstrar e explicar todas as estações para toda a turma para que não se perca tempo com instruções repetidas no momento da transição;
- Fazer um balanço no final da aula, utilizando o questionamento e salientando aspetos positivos a reter;
- No final da aula informar a turma do local onde decorrerá e de algum conteúdo ou objetivos da aula seguinte.

Em algumas situações foram elaboradas representações gráficas, com a correta execução de exercícios, para que os alunos se pudessem socorrer das mesmas, a qualquer momento da aula, para corrigirem alguma falha existente e atingir a execução perfeita. Foram também mostrados aos alunos situações de vídeo principalmente dos JDC para que os alunos se apercebessem da dinâmica dos mesmos.

Nas aulas teóricas foram elaboradas apresentações relacionadas com as várias áreas de extensão da EF e foi criada uma dinâmica com o “jogo do craque” que fazia referência a regras, gestos técnicos e curiosidades não só das matérias mas também das outras áreas da EF.

- **Utiliza e justifica os procedimentos de acompanhamento ativo da atividade de aprendizagem dos alunos, nomeadamente as estratégias de observação/diagnósticos e formas de feedback pedagógico, obtendo elevados níveis de empenhamento e motivação dos alunos na aprendizagem;**

Os doze anos de atividade docente permitiram-me dominar alguns parâmetros com facilidade e como exemplos disso posso referir o posicionamento e deslocamento no

espaço de aula e o controlo da turma à distância. Tive sempre o cuidado de ter os alunos no meu ângulo visual e posicionar-me para que todos eles me vissem também, pelo menos nos momentos de instrução. Nas aulas foi importante os alunos ficarem de costas para qualquer foco de distração como sejam o sol nos espaços exteriores e alguma movimentação de alunos alheios à turma. Fiz um varrimento constante e dirigir feedback para todo o espaço de aula para que os alunos mais distantes não se sentissem, erradamente, pouco observados e se desmotivassem, pela falta de acompanhamento ou tivessem a tendência para adotar comportamentos desviantes e fora da tarefa.

Para conseguir uma condução do ensino eficaz é necessário ter um domínio alargado das matérias a lecionar. Senti, numa fase inicial, algum receio relativamente às matérias de Dança e de Ginástica de Aparelhos esta última especificamente em relação aos elementos na barra fixa e nas paralelas simétricas. Essas dificuldades foram sendo ultrapassadas através da observação de aulas do Orientador e de alguns colegas do GEF, da pesquisa da literatura específica, do visionamento de vídeos e da frequência de duas curtas ações de formação de Dança.

Tendo o domínio dos parâmetros anteriormente referidos e havendo um desprendimento em relação à preocupação com estes, mais facilmente surgem momentos de relação e comunicação com os alunos, tarefas de primordial importância como atesta Cruz (1996), ao afirmar que os professores desempenham um papel crítico e decisivo quando interagem e comunicam com os seus alunos. Este aspecto influencia muitas vezes o impacto positivo ou negativo da experiência desportiva.

Para Carlos (1995), “um dos elementos identificadores da qualidade do processo de ensino é o feedback pedagógico, sendo por isso considerado imprescindível em qualquer processo de ensino aprendizagem. O mesmo revela-se essencial, tanto no ensino em geral como no ensino de actividades físicas, provocando assim melhorias no processo de ensino aprendizagem” (p.25).

Piéron (1999), cit. in. Simões (2008), “considera que para o ensino de qualquer atividade física existem quatro elementos que desempenham um papel essencial para a obtenção da maioria dos objetivos inicialmente propostos, o tempo em que o aluno intervém numa atividade motora, uma informação frequente e de qualidade acerca da sua prestação fornecida pelo professor, o clima positivo existente dentro da classe e a organização do trabalho em classe” (p.8).

“O feedback tem como finalidade ajudar o outro a fazer algo de forma diferente no futuro, ou seja, melhorar habilidades e comportamentos, proporcionando assim, melhorias nas relações interpessoais” (Pestana, 2006, p.32).

Segundo Cunha (2003), o feedback apresenta três funções fundamentais, as quais, na prática são difíceis de separar:

- Motivação – produz motivação ou leva o aluno a aumentar o seu esforço ou participação;
- Reforço – fornece reforço, tanto para acções corretas como incorrectas, estando associado, respectivamente a positivo ou negativo;
- Informação – dá informação sobre os erros como base para correcção;

Os progressos numa aprendizagem estão dependentes de um conjunto de fatores, entre os quais, a necessidade de feedback regular, acerca dos resultados da prática física (Rosado, 1997).

Uma vez que sem consciência dos resultados a prática tem pouco valor para a formação e o conhecimento dos resultados é uma fonte decisiva de motivação, ao longo do processo adotei os seguintes comportamentos relativamente ao feedback:

- Dirigir feedback o mais próximo possível da prática;
- Dirigir feedback adaptado ao nível do aluno;
- Privilegiar o elogio e o feedback sobre as acções corretas;
- Exemplificar o comportamento adequado quando der feedback negativo;
- Auxiliar os alunos a centrar-se mais no processo do que nos resultados.

Procurei que os feedbacks acontecessem sempre que a situação o justificasse e que fossem simples e específicos.

Como já referi anteriormente, dirigi ao longo do tempo feedbacks de variadas tipologias (avaliativos, prescritivos, descritivos, interrogativos, etc.). Na minha opinião a quantidade de feedbacks que emiti foi bastante considerável no entanto, futuramente terei que aumentar a frequência de feedbacks interrogativos uma vez que estes permitem recolher informações sobre o nível de conhecimento e compreensão dos alunos, para além de estimular uma evolução consciente nas várias habilidades das matérias abordadas.

- **Utiliza e justifica os procedimentos de prevenção e remediação dos comportamentos inapropriados dos alunos, obtendo uma adequada participação dos mesmos nas atividades para que são solicitados durante a aula;**
- **Utiliza e justifica os procedimentos de promoção de um clima positivo de aprendizagem, nomeadamente ao nível da sua relação com os alunos, da relação dos alunos entre si e da relação de cada um deles com as exigências das situações de aprendizagem, garantindo um elevado grau de entusiasmo dos alunos;**

Relativamente à disciplina e clima de aula e aos relacionamentos interpessoais, o ambiente vivido nas aulas foi extremamente positivo e propício à aprendizagem.

A relação entre alunos e professor, a relação dos alunos entre si e a relação dos alunos com as matérias em que se encontraram envolvidos foram extremamente positivas denunciando um adequado clima de aula.

Os procedimentos de remediação dos comportamentos inadequados passaram apenas por uma conversa adulta em duas ou três situações ao longo do processo uma vez que foram só esses os episódios de comportamentos ligeiramente inadequados. Perante esse diálogo, os protagonistas aperceberam-se dos comportamentos adotados e das características pouco próprias dos mesmos para um espaço de aula e de imediato os corrigiram não os voltando a repetir.

Tive a preocupação, numa fase inicial do processo, de estabelecer regras, rotinas e hábitos fundamentais que talvez tenham funcionado como procedimentos de prevenção de comportamentos inapropriados como por exemplo:

- Abertura, da minha parte, na ajuda em situações de vária ordem;
- Trabalho teórico ao nível das capacidades motoras para que os alunos consigam perceber o possível transfer para a vida fora da escola;
- Encurtar ao máximo os tempos de transição;
- Preparar antecipadamente a organização dos grupos de trabalho para evitar tempos mortos;
- Abordagem das matérias quase sempre através de situações de jogo o que as torna mais motivantes;

- Transmissão da extrema importância da regular atividade física em prol da saúde e da qualidade de vida;
- Realização dos exercícios da aula com alguma autonomia o que promove nos alunos a noção de algum controlo da atividade;
- Realização sistemática de auto e heteroavaliações e a possibilidade de escolha das matérias a trabalhar e a serem alvo de avaliação no final de ano e de ciclo permite aos alunos sentirem-se parte integrante do processo;
- Intensidade alta nas situações de aula “obriga” a uma focalização e empenhamento do aluno na tarefa;
- Feedback interrogativo provoca grande concentração na tarefa;
- Trabalho cooperativo e também competitivo mas controlado.

“Se os praticantes consideram as atividades aborrecidas, sendo repetitivamente ensinadas, ano após ano, as mesmas habilidades, e não encontram nessas práticas, nem sentido nem conexões significativas com a sua vida fora da escola ou do clube, todos os esforços instrucionais se podem perder” (McCaughtry, Tischler and Flory, 2008 cit. in. Rosado e Ferreira, n.d., p.3).

“Por outro lado, a instalação progressiva de uma cultura autêntica, de participação, pode ser decisiva no empenhamento e nas aprendizagens, permitindo aos estudantes maiores oportunidades de controlo sobre o seu próprio ambiente de aprendizagem” (McCaughtry, 2006 cit. in. Rosado, et. al., n.d., p.3).

“Atualmente a necessidade que as crianças e os jovens mostram em estar por dentro das iniciativas em que participam, reivindica uma partilha de estratégias e decisões com os seus professores ou treinadores, no sentido das tomadas de decisão serem concretizadas conjuntamente” (Mesquita, 2004 cit. in. Rosado, et. al., n.d., p.3).

“A focalização sobre tarefas cooperativas ou competitivas determina, significativamente, o empenhamento dos praticantes; ambientes fortemente competitivos podem inibir a aprendizagem, a confiança interpessoal, produzir isolamento e reduzir o prazer. Pelo contrário, ambientes cooperativos parecem promover as aprendizagens, o empenhamento, as emoções e as interações pessoais positivas” (Carlson, 1995, cit. in. Rosado, et. al., n.d., p.3,4).

“As regras devem ser entendidas como uma fonte de enquadramento regulador das interações entre os diversos intervenientes, pilar fundamental da segurança física e

emocional, promotoras de uma maior atenção e participação, de um uso adequado dos equipamentos e dos espaços. Uma boa gestão dos aspetos disciplinares, envolvendo a explicitação e a justificação das regras, a sua negociação e a implementação de procedimentos justos e razoáveis, num ambiente simultaneamente exigente e tolerante é crucial” (Rosado, 1997, cit. in. Rosado, et. al., n.d., p.4).

Ao longo do ano, a turma não apresentou problemas dignos de registo na área dos comportamentos fora da tarefa e da indisciplina no entanto, a realidade da maior parte das escolas é diferente da ESRDL e esse tipo de casos cada vez é mais frequente. Acho fundamental e partilho plenamente da conclusão obtida por Dionísio e Onofre (2008) quando refere a “importância de nos aproximarmos das perceções dos alunos e cuidarmos da qualidade da comunicação que com eles estabelecemos, para o reforço do seu sentimento de pertença à aula e funcionamento mais equilibrado da ecologia da aula. Uma das chaves deste problemas é o de que uma gestão consequente da ecologia da aula está associada à possibilidade de conhecer e envolver no projecto académico e organizativo do professor, a agenda dos alunos para a aula” (p.106).

- **No decurso da aula, realiza a gestão do conteúdo das tarefas de aprendizagem garantindo o seu ajustamento às necessidades de aprendizagem reveladas pelos alunos;**

Talvez pela experiência anterior de lecionação foi fácil para mim detetar desajustamentos durante as aulas e rapidamente proceder a alterações que reencaminharam adequadamente o processo.

Num número considerável de aulas foi necessário proceder à alteração dos grupos anteriormente planificados devido a faltas às aulas por motivos de vária ordem.

Em algumas situações foi necessário ajustar os grupos definidos devido à demasiada heterogeneidade do mesmo bem como alterar as condicionantes de determinadas tarefas para simplificar ou acrescentar complexidade a fim de aumentar a probabilidade de aprendizagem.

Como exemplo prático de um ajuste refiro uma situação de jogo formal de Voleibol, com grupos heterogéneos, em que era extremamente difícil a receção do serviço e por conseguinte o jogo, e com a indicação aos alunos da obrigatoriedade de realizarem serviço por baixo o jogo passou a realizar-se com extrema qualidade.

- **Utiliza e aprecia processos de observação e de análise da sua intervenção pedagógica e da dos seus pares no núcleo, reportando às singularidades dos contextos de intervenção e aos referenciais teóricos para a intervenção pedagógica em Educação Física.**

Ao longo do ano e com especial incidência nos dois últimos períodos letivos filmei as minhas aulas e do meu colega de NE.

Também observei aulas do meu colega de estágio, do Orientador de Escola, da Orientadora da Faculdade que também é professora na ESRDL, de outros colegas do GEF e de Professores Estagiários de outro NE.

Quer nas aulas filmadas, quer nas aulas observadas houve sempre lugar a uma reflexão após as mesmas.

Tendo em conta os objetivos definidos, pode-se dizer que, ao longo desta tarefa, foram observadas as dimensões de intervenção pedagógica consideradas pertinentes pelo observador, na maior parte dos casos, e em uma ou outra ocasião pelo observado, aquilo a que na gíria se pode denominar por “encomenda”.

Foram analisados, ao longo das observações, os comportamentos de ensino e identificados os principais problemas e erros, bem como, os aspetos positivos ocorridos em cada sessão com o objetivo também de possibilitar a criação de estratégias que permitam a correção dos erros identificados, ou o reforço das ações positivas;

Na maior parte das observações foi possível estabelecer uma interação observador-observado de modo a permitir trocas de experiências e de análise entre ambos.

Houve uma evolução das fichas de registo utilizadas uma vez que comecei apenas por fazer registo informal de situações que me despertavam curiosidade e interesse. Posteriormente adotei a folha de observação do professor orientador e numa fase seguinte a opção recaiu por juntar o positivo das duas fases anteriores e elaborar uma ficha de raiz que espelhasse tudo o que de interesse pedagógico e formativo as aulas observadas pudessem oferecer.

Os parâmetros nos quais mais incidiram as observações foram:

- Estruturas organizativas;
- Controlo do clima de aula;
- Estilos de ensino;

- Técnicas de instrução e tipos de feedback;
 - Seleção dos exercícios;
 - Organização dos exercícios;
 - Gestão do Tempo de Aula.
- **Manifesta capacidade de planejar em grupo, cooperando com os colegas de estágio, do GEF e com o Conselho de Turma, garantindo a adequada antecipação em relação à intervenção, contribuindo para a promoção dum clima de cordialidade e respeito, de interajuda, manifestando sentido crítico, iniciativa e criatividade individuais e responsabilidade profissional;**
 - **No desenvolvimento das atividades desta área manifesta cooperação com os diferentes intervenientes, num clima de cordialidade e respeito, de interajuda e sentido crítico, manifestando responsabilidade, iniciativa, criatividade e adaptabilidade.**
 - **No desenvolvimento das atividades desta área manifesta as capacidades de cumprimento de compromissos planeados, de cooperação com os diferentes intervenientes, num clima de cordialidade e respeito, de interajuda e sentido crítico, manifestando responsabilidade, iniciativa, criatividade e adaptabilidade.**

Ao longo de todo o processo de estágio consegui ser dinamizador de um clima de cordialidade e respeito entre mim e os demais intervenientes.

Cooperei e estive sempre disponível para prestar auxílio e/ou outro tipo de colaboração ao colega de estágio, aos orientadores, aos colegas do GEF e a todos os outros protagonistas do processo de ensino aprendizagem.

Cumpri, principalmente a partir do início do 2.º período, todos os compromissos planeados demonstrando responsabilidade profissional.

Tive iniciativa e criatividade e adaptei-me com facilidade aos mais diversos cenários embora essa capacidade de adaptação não me tenha impedido de criticar aquilo com que não concordei, tentando explicar os meus pontos de vista, respeitando sempre a opinião dos outros. Critiquei, no seio do NE, a não adoção do PAI, pelo GEF, a má gestão, por parte da Direção, da substituição do espaço Coberto que influenciou a planificação das aulas e o insuficiente envolvimento dos colegas do GEF nas atividades quer de final de período quer de comemoração do dia da ESRDL.

REFLEXÃO FINAL

O processo de estágio caracteriza-se pela riqueza e intensidade das aprendizagens ocorridas. Por norma, parte-se para esta “viagem” com ilusões, com medos, com vontades...

Eu, inicialmente, e uma vez que já lecionava há doze anos, no horizonte só enxergava aspetos negativos relacionados com o estágio pedagógico – as viagens Fátima-Lisboa e Lisboa-Fátima, o facto de estar algum tempo, durante a semana, longe da família e o que isso podia implica no crescimento dos meus filhos; Na escola as planificações, as reflexões, as reuniões, no fundo ouvir mais do mesmo!

Com o decorrer do ano letivo, as viagens, o afastamento da família, os trabalhos e os custos inerentes foram fatores difíceis de sustentar mas em contrapartida a realidade com que me deparei e aquilo que foi o estágio, foi uma agradável, desafiante e positiva surpresa.

Sendo esta apenas mais uma etapa do meu percurso e da minha formação, fui amalhando algumas conquistas mas tenho a noção que ainda muitos desafios tenho pela frente.

De referir que nos anos em que lecionei sempre o fiz adotando um ensino por blocos, em que as matérias eram planificadas de acordo com as características de determinado espaço de aula e/ou do roulement. Neste estágio adotei e percebi o ensino por etapas e conclui que é muito mais proveitoso para os alunos a periodização da atividade resultar da interpretação que o professor faz das características deles. Comparativamente consegue-se uma maior distribuição das aprendizagens no tempo facilitando a inclusividade e a diferenciação do ensino entre outros aspetos essenciais à concretização dos objetivos da EF.

Este foi, na minha opinião, um estágio em crescendo e os aspetos onde devia ter investido mais são a AI e o início da construção do PT.

Na AI devia ter começado pela construção e aplicação de um PAI, ainda que essa não fosse a opção do GEF e na construção do PT devia ter sido mais rigoroso a registar todo e qualquer pormenor. Estas duas alterações teriam permitido, em altura de balanço final, concluir com rigor a existência de aspetos positivos e/ou negativos decorrentes do estágio e portanto, a repetir ou a reformular para o ano letivo seguinte.

Outro aspeto importante e que permite ultrapassar erros e gafes, sem o qual seria difícil essa correção acontecer, são as reflexões. Estas foram acontecendo também em

crescendo e se tivessem sido em maior número e mais aprofundadas, mais pormenores negativos teriam sido detetados e posteriormente corrigidos.

Os alunos sempre apresentaram índices de motivação elevados. Penso que a intensidade elevada das aulas foi determinante para essa satisfação. Também terão contribuído as noções da área dos conhecimentos que lhes permitiram perceber os benefícios da atividade física e o seu transfer para o quotidiano. Concorreu também para um aumento exponencial dessa motivação a escolha de matérias feita pelos alunos a partir da interrupção letiva do Carnaval.

Como referi anteriormente, deparar-me-ei, no amanhã, com uma montanha de desafios. Concluído o estágio consigo avistar desde já alguns desses desafios como são o aperfeiçoamento da lecionação de Dança e Tag Rugby, a conciliação de uma maior frequência de registo de desempenho dos alunos com a condução de ensino e planificar aulas ainda mais ricas e diversificadas.

Finalmente, uma referência para um dos grandes destaques em termos de aquisições pessoais no processo de estágio que é a perceção da importância da avaliação formativa, da auto e heteroavaliação, do feedback interrogativo e da autonomia dos alunos no processo de ensino e aprendizagem. A AF visou informar o aluno e todos os outros intervenientes sobre a qualidade do processo educativo e de aprendizagem, bem como do estado do cumprimento dos objetivos do currículo. A auto e heteroavaliação permitiram aos alunos constantes pontos de situação relativamente ao seu empenho e desempenho. O feedback interrogativo permitiu uma maior implicação cognitiva e garantiu a capacidade de auto avaliação e a autonomia permitiu aos alunos definirem as suas prioridades e ritmos quanto às aprendizagens. Todos estes fatores são de primordial importância na tarefa de centrar o aluno nas aprendizagens e de lhe inculcar elevados níveis de motivação para a prática e para a responsabilização na sua própria avaliação.

É lamentável como tive a tendência, eventualmente como outros têm, para ao longo do percurso profissional esquecer ou pelo menos não dar o relevo necessário a estes fatores essenciais e que fazem toda a diferença.

BIBLIOGRAFIA

Almeida, M. (2009). *A formação inicial de professores e os problemas da prática pedagógica: estudo da relação entre as percepções dos professores estagiários, dos professores cooperantes e dos supervisores*. Dissertação (mestrado em ciências da educação na especialidade de supervisão pedagógica) – Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, Portugal.

Araújo, F. (2007). A avaliação e a gestão curricular em Educação Física: Um olhar integrado. *Boletim SPEF*, (32), 121-133.

Barreira, C., Boavida, J. & Araújo, N. (2006). Avaliação formativa: Novas formas de ensinar e aprender. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, (40-3), 95.

Bento, J. (2003). Planeamento e Avaliação em Educação Física. (3.^a ed). Lisboa: *Livros Horizonte*.

Brás, J. & Monteiro, J. (1998). A importância do grupo para o desenvolvimento da Educação Física. *Revista Horizonte*, XV (86), 1-12.

Carlos, A. (1995). Importância do feedback no ensino das actividades físicas. *O professor*, III (42), 25-32.

Carvalho, L. (1994). Avaliação das aprendizagens em Educação Física. *Boletim SPEF*, (10/11), 135-151.

Castro, P., Tucunduva, C. & Arns, E. (2008). A importância do planeamento das aulas para organização do trabalho do professor em sua prática docente. *Athena. Revista Científica de Educação*. Unidade de Ensino Superior Expoente. Curitiba-PR, Brasil.

Cruz, J. (1996). “Motivação para a prática e competição desportiva”. In J. Cruz (Ed). *Manual de psicologia do desporto*, 305-331. Braga: Sistemas Humanos e Organizacionais.

Cunha, F. (2003). *Feedback como instrumento pedagógico em aulas de educação física*. Lecturas: Educacion física y deportes, (66), 4.
Disponível no RCAAP: <http://www.efdeportes.com/efd66/feedb.htm>.

Despacho Normativo 98-A/92, de 20 de Junho. Ministério da Educação e Ciência.

Dionísio, J. & Onofre, M. (2008). Problemas da prática pedagógica em Educação Física: estudo da relação entre as percepções dos alunos e dos professores. *Boletim SPEF*, (33), 95-108.

Escola Secundária Rainha D. Leonor (2008-2012). *Projeto educativo de escola*.

Faculdade de Motricidade Humana (2012/2013). *Guia de Estágio Pedagógico*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.

Jacinto, J., Comédias, J., Mira, J. & Carvalho, L. (2001). *Programa Nacional de Educação Física – 10.º, 11.º e 12.º anos – Cursos científico-humanísticos e Cursos Tecnológicos*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento do ensino secundário.

Junta de Freguesia de S. J. de Brito (2013). *História*. Web site. Acedido Junho 15, 2013, em <http://www.jf-sjbrito.pt/pagina/308/317>

Lopes, M. (2010). *Planejamento participativo: uma nova forma de administrar a escola promovendo a qualidade dos processos ensino e aprendizagem*. In IV Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade", Laranjeiras, Brasil, 22-24 Setembro 2010

Marques, A., Martins, J. & Santos, F. (2012). Educação Física: uma disciplina, diferentes perspectivas. Implicações práticas. *Boletim SPEF*, (36), 63-72.

Onofre, M. (1995). Prioridades de formação didáctica em Educação Física. *Boletim SPEF*, (12), 75-97.

Onofre, M. (1996). *Formação de Professores em Educação Física: Concepções, Investigação e Prática*. Lisboa: Edições FMH.

Pestana, R. (2006). O sucesso comunicativo nas actividades desportivas. Estudo do feedback do treinador e do desportista no ensino das actividades desportivas. *Revista Horizonte*, XXI (124), 29-35.

Ribeiro, L. (1989). *Avaliação da Aprendizagem*. Colecção Educação Hoje. Lisboa: Texto Editora.

Rosado, A. (1997). *Observação e reacção à prestação motora*. Lisboa: Edições FMH.

Rosado, A. & Ferreira, V., (n.d.). *Promoção de Ambientes Positivos de Aprendizagem*. Disponível em: <http://areas.fmh.utl.pt/~arosado/Repositorio/ficheiros/Comprehension/AmbientesPositivosdeAprendizagem.pdf>

Siedentop, D. (1998). *Aprender a enseñar la Educación Física*. Colección la Educación Física. (Vol. 129) Inde Publicaciones.

Silva, A. (2012). *Recursos pessoais e bem estar nos adolescentes portugueses: autopercepção, lazer e atividade física*. Dissertação (doutoramento em ciências da educação, especialidade educação para a saúde) – Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, Portugal.

Simões, V. (2008). *Estudo do feedback pedagógico em instrutores de ginástica localizada com diferentes níveis de experiência profissional*. Dissertação (mestrado em psicologia do desporto e exercício) – Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal.

Tenório, J. & Silva, C. (n.d.). *Educação Física Escolar: reflexões sobre a não participação dos alunos nas aulas*. Grupo de Estudo e Pesquisa em Lazer, Práticas Corporais e Cultura, Universidade Metodista de Piracicaba.

Zabalza, M. (2002). *O Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: ASA.